

*На правах рукописи*

ЗОЛотоВА Наталья Сергеевна

**МОДАЛЬНОСТЬ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Специальность 10.02.19 – Теория языка

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата филологических наук

Нальчик – 2007

Работа выполнена на кафедре английского языка Педагогического института  
Южного Федерального Университета

Научный руководитель - доктор филологических наук,  
профессор Тузлукова Виктория Игоревна

Официальные оппоненты: - доктор филологических наук,  
профессор Аликаев Рашид Султанович

- кандидат филологических наук,  
доцент Саркисянц Владимир Рафаэлевич

Ведущая организация - Кубанский Государственный Университет

Защита состоится 14 декабря 2007 г. в 9 часов на заседании диссертационного совета на заседании диссертационного совета Д 212.076.05 при Кабардино-Балкарском Государственном Университете имени Х. М. Бербекова по адресу: г. Нальчик, ул. Чернышевского, 173.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Кабардино-Балкарского Государственного Университета

Автореферат разослан «    » ноября 2007

Ученый секретарь диссертационного совета

Щербань Г. Е.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** В последнее время в современной лингвистике активно развиваются исследования, направленные на описание и анализ языковых реализаций такой универсальной и коммуникативно-значимой текстовой категории, как модальность [Просвиркина И.И., 2002; Базалина Е.Н., 2000; Бочкарёва Т.А., 2003; Белик Е.А., 1996; Орлова А.И., 1992; Дамбуева П.П., 1994].

Однако, несмотря на значительное количество публикаций и серьёзные достижения в осмыслении этой категории, её языковых репрезентаций в текстах различных функциональных стилей имеются ещё существенные проблемы, связанные с ограничением и дифференциацией модальности как сложного и многопланового понятия, изучением закономерностей функционирования средств выражения модальности как в текстах общего проблемного поля науки, так и ее отдельных подъязыков (Бочкарёва 2003; Галкина-Федорук 1958; Зверева 1979, Дёмина 1984; Drubig 2001; Zvolensky 2003; Золотова 2005; Городецкий, Раскин 1971]. Все это, несомненно, актуализировало смещение акцентов исследования модальности и средств ее выражения от текстов общенаучной направленности к текстам частнонаучной проблематики, определенных «сфер общения» [Бахтин 1979: 45].

**Объектом** исследования в настоящей диссертации являются языковые репрезентации модальности в англоязычных и русскоязычных научно-педагогических текстах, отражающих особенности «коммуникативного социума» [Городецкий 2000] современного образования и конфигурацию научно-педагогического знания, его межкультурный и междисциплинарный характер. В качестве **предмета** исследования выступают функциональные особенности разноуровневых языковых репрезентаций модальности в русскоязычных и англоязычных научно-педагогических текстах.

**Целью** нашей работы является выявление и описание языковых репрезентаций модальности научно-педагогического текста.

Постановка вышеуказанной цели предполагает решения ряда конкретных **задач**:

1. установить роль модальности и языковых средств ее репрезентации в научно-педагогическом тексте, выступающем в качестве носителя научно-педагогического знания, сложившихся в отдельных педагогических культурах образовательных традиций, ценностей, познавательного и индивидуального опыта, и выполняющим определённые функции в системе научно-педагогических коммуникаций;
2. на основе использования методов компьютерной и корпусной лингвистики выявить и систематизировать разноуровневые средства языковой репрезентации

субъективной и объективной модальности в параллельном двуязычном корпусе научно-педагогических текстов, установить закономерности их функционирования с выявлением ядерных и периферийных единиц;

3. осуществить анализ универсальных и культурно-специфических черт языковых репрезентаций модальности в русскоязычных и англоязычных научно-педагогических текстах и выявить их роль в осуществлении максимально эффективной научно-педагогической коммуникации и передачи педагогической информации.

Поскольку для комплексного исследования закономерностей функционирования языковых репрезентации модальности как одной из основных категорий научно-педагогического текста требуются не отдельные иллюстрации, а полный анализ по различным аспектам **материал** исследования составили русские и английские научно-педагогические тексты, отобранные для текстового корпуса в соответствии с параметрами больших корпусов текстов. В корпус, объем которого составил более 400000 словоупотреблений, вошли электронные научно-педагогические публикации по проблемам преподавания иностранных языков, размещенные в интернет-изданиях в период с 2000 по 2005 гг.

**Методология и методы исследования.** Методологической основой диссертационного исследования является представление о языке как о материальной, динамически функционирующей, развивающейся системе и обуславливающие его общефилософские принципы. В качестве основных видов анализа, использованных в данной работе, выступает, прежде всего, теоретико-лингвистический анализ литературы по проблемам текста и его категорий. В исследовании используются методы корпусной лингвистики для работы с одно-жанровыми исследовательскими корпусами больших объёмов, программное обеспечение для обработки текстовых корпусных массивов, математический анализ и интерпретация полученных лингвистических данных, электронная обработка исследуемого корпуса. Также применяется контекстуальный метод, подразумевающий комплексный анализ грамматических и семантических значений слов с модальной семантикой в определённых контекстах.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Научно-педагогический текст представляет собой один из актуальных контекстов репрезентации модальности как одной из универсальных категорий текста, которая выражает отношение содержание текста к действительности и имеет сложную структуру, определяемую разнохарактерностью значений и разнообразием языковых репрезентаций, выражающих различные аспекты категории

модальности. Средства выражения категории модальности реализуются как на лексико-грамматическом, так и на синтаксическом уровне.

2. Разноуровневые языковые репрезентации объективной и субъективной модальности научно-педагогического текста различаются по качественным и количественным параметрам, идентифицируясь и сегментируясь как ядерные и периферийные средства выражения модальности текстов научно-педагогической проблематики.
3. Языковые средства выражения модальности научно-педагогического текста обладают как универсальными, так и культурно-специфическими признаками, что свидетельствует как о наличии общих закономерностей языковых фиксаций когнитивных процессов, так и о их культурно-обусловленных особенностях. Анализ незначительных различий языковых репрезентаций модальности в русскоязычных и англоязычных научно-педагогических текстах позволяет говорить об универсальной коммуникативной значимости текстовой категории модальности при передаче научно-педагогической информации на русском и английском языках.

**Научная новизна** работы заключается в том, что в ней впервые осуществляется идентифицирование и сегментирование языковых средств выражения модальности на материале научно-педагогических текстов и комплексное описание особенностей их функционирования. Новым является также применение методов корпусной и компьютерной лингвистики для решения ряда задач, связанных с составлением и обработкой двуязычного корпуса научно-педагогических текстов и выявлением в них языковых репрезентаций объективной и субъективной модальности. Впервые на материале текстов научно-педагогической проблематики выявлены и описаны универсальные и культурно-специфические языковые репрезентации модальности с выделением ядерных и периферийных компонентов в русском и английском языках.

**Теоретическая значимость** настоящего исследования состоит в том, что оно развивает ряд важных положений, затрагивающих междисциплинарный характер лингвистики текста, а именно изучение особенностей функционирования языковых репрезентаций модальности как универсальной текстовой категории в языке педагогической науки и их роли в передаче научно-педагогической информации. Осуществленное исследование позволило не только проследить влияние закономерностей педагогических феноменов, фактов, событий на выбор языковых репрезентаций модальности, но и осмыслить связь между языковой картиной мира и механизмами

обеспечения аккумуляции и сохранения языковыми сообществами научно-педагогической информации.

**Практическая ценность** данного исследования связана с возможностью использования наблюдений и обобщений, сделанных в процессе исследования, в преподавании вузовских курсов по теории языка, сравнительной типологии, теоретической грамматике. Полученные результаты также могут быть использованы в исследованиях больших текстовых корпусов, в теории и практике перевода, в преподавании английского и русского языков как иностранных.

**Достоверность и объективность** выводов обеспечивается, с одной стороны, применением комплексной методики исследования, а с другой – проработанностью обширного теоретического материала по рассматриваемой проблематике, а также значительным объёмом проанализированных текстов.

**Апробация работы.** Основные теоретические положения диссертационного исследования, его практические результаты нашли отражение в сообщениях и докладах на международных научных конференциях «Язык. Дискурс. Текст» (2005), «Актуальные проблемы современной лингвистики» (2005) в Ростовском государственном педагогическом университете, «Единство системного и функционального анализа языковых единиц» (2006) в Белгородском государственном университете, «Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации» (2006) в Московском государственном университете. По теме диссертации опубликовано девять работ.

### **Основное содержание работы**

Во **введении** обосновывается актуальность выбранного направления исследования, его научная ценность и новизна, определяются цели и задачи, материал и методы, формулируются основные положения, выносимые на защиту.

Содержание **первой главы** представляет собой систематизацию методологических подходов к изучению категории модальности в языке, рассматриваются современные методы лингвистических исследований, включающие такие направления, как корпусная и компьютерная лингвистика, даётся подробное описание работы по составлению двуязычного текстового корпуса с применением определённой компьютерной программой, анализирующей текст. Кроме того, рассматриваются особенности научно-педагогического текста как текста, функционирующего в определённом функциональном стиле языка.

В аспекте межкультурного и междисциплинарного характера современного научного знания трактуется интерес представителей лингвистического и педагогического

сообщества к исследованию научно-педагогического текста как посредника в передаче научно-педагогической информации, изучению его грамматических, лексических, структурно-семантических и логико-композиционных особенностей в разных языках.

Отмечается, что одним из основных направлений в изучении любого типа текста является исследование его категориального аппарата. Это положение связывается с представлением о категории как о «типологическом признаке текста» [Инфантова], который «получает свои конкретные формы реализации» [Гальперин 1981].

Признак коммуникативной значимости позволяет выделить категорию модальности в качестве одной из наиболее значимых в ряду текстовых категорий. Это связано с тем, что модальность как категория текста определяет, во-первых, характер отношения сообщаемого к действительности, и в таком случае мы говорим об объективной модальности. Во-вторых – отношение автора текста к предмету сообщения. В таком случае речь идёт о субъективной, или авторской, модальности текста. Исследователи отмечают, что объективная модальность обязательна для любого высказывания, субъективная же факультативна [Гальперин 1981].

Уточняются методы лингвистического анализа, корпусной и компьютерной лингвистики, которые позволяют не только облегчить сбор и хранение языковых данных, но, и ориентированы на компьютерную обработку больших массивов текстовой информации, а также программам-анализаторам текстов. В частности, речь идет о используемой для анализа языковых репрезентаций модальности данных программе Text Analyst v 2.01 [www.analust.ru]. Описываются возможности данной программы для осуществления лингвостатистического подсчета, смыслового поиска и выявления заданных языковых единиц.

Модальность рассматривается как сложное и многоплановое понятие. Описываются разнородные модальные характеристики. Уточняется проявление модальных характеристик в разных аспектах структуры предложения и нередкое наслаение одной на другую [Золотова 2005:140].

Отмечается широта спектра реализации модальных характеристик, реализующих такие оттенки смысла, как: «утверждение – вопрос – побуждение, реальность – достоверность – вероятность – нереальность, утверждение – отрицание, необходимость – возможность, намерение...» [Адамец 1968:88]. Указывается на комплексный характер данных реализаций и тесное взаимодействие языковых репрезентаций объективной и субъективной модальности в текстах научно-педагогической проблематики.

Во **второй главе** рассматриваются и описываются результаты анализа полученных данных о языковой реализации объективной модальности в англоязычных и

русскоязычных научно-педагогических текстах. В качестве основного способа выражения объективной модальности рассматривается категория наклонения глагола. Уточняется главное в значении наклонения, трактуемое как субъективное отношение говорящего к действительности, к высказываемому действию, его понимание действия как соответствующего реальности, как побуждения, как условия, как предположения, как еще не совершившегося [Петров 1982:27].

Обращение к отечественной лингвистической традиции, которая характеризуется стремлением полностью охватить все языковые явления, трактуемые с разных точек зрения как модальные [Золотова], позволило утвердить взгляд на объективную модальность как на отношение высказывания к внеязыковой действительности. Оно имеет грамматическое выражение, проявляющееся в так называемых синтаксических наклонениях [Грамматика современного русского литературного языка 1970; Русская грамматика. 1980]. Рассматриваются синтаксический индикатив, сослагательное, условное, побудительное, желательное и долженствовательное синтаксические наклонения. Трактовка изъявительного наклонения связывается с осмыслением действия говорящим как утверждаемого или отрицаемого, и как вполне реального.

Изъявительное наклонение рассматривается как отличное от других наклонений тем, что имеет формы времени [Розенталь]. Так, в частности, в русскоязычном корпусе научно-педагогических текстов предложения с глаголами в настоящем времени, которое представляет собой такую форму времени глагола, которая обозначает действие, совпадающее с моментом речи, составляют 63% от общего числа глаголов. Данная временная форма доминирует в качестве основной формы выражения объективной модальности в данном типе текста. Например: *Популярность First Certificate в мире объясняется еще и тем, что он отражает очень важный уровень владения английским как иностранным - Upper-intermediate* [Городецкая].

В англоязычном корпусе научно-педагогических текстов предложения с глаголами в настоящем времени составляют 76% от общего числа глаголов. Например: *Every student has a copy of 'the list' and it is displayed prominently on the classroom wall* [Armstrong 2003].

В научно-педагогическом тексте данное значение настоящего времени употребляется в контексте конкретного урока, описания последовательности действий учащихся или работы преподавателя на данном этапе обучения. Например: *Сегодня дети **выполняют** задания, которые предполагают работу в парах для отработки языковых образцов, лексики...* [Каменская 2003].

В современных лингвистических исследованиях неоднократно убедительно доказывалось, что возможности выбора тех или иных грамматических значений



определяются как социальной ролью говорящего, так и его принадлежностью к определенной культуре и этносу [Вежбицка 1976]. Так, в частности, отмечается, что в связи с отличием системы видовременных форм глагола в английском и русском языках, в англоязычном тексте научно-педагогической проблематики в данном контексте. возможно употребление как Present Simple, так и Present Progressive. Например: *When the learners **are writing** an election manifesto for their political party tell them that they can be as serious or as crazy as they like* [Case A., 2005]. *Students **work** in groups of three. Two of the students **compete** against each other and the third is the 'question person' to ask relevant questions and judge the answer* [Kern 2005].

Гораздо более распространённой является такая форма настоящего времени, которая представляет действие как регулярно повторяющееся. В данном случае авторы научно-педагогических текстов прибегают к использованию настоящего времени для характеристики современного педагогического процесса, тенденций развития тех или иных методик в обучении иностранным языкам. Довольно часто эта глагольная форма используется для описания достоинств и недостатков педагогической ситуации в целом. Например: *Одной из актуальных проблем обучения современной школы **является** проблема воспитания средствами школьного компонента, в том числе и иностранного языка* [Уланова 2000]. *A teacher **learns** that when it comes to writing—and studying plants—one thing **matters** most: attention to detail* [Robb 2001].

Наиболее характерным контекстом для использования прошедшего времени в научно-педагогическом тексте является описание исторических процессов, характеризующих становлений разнообразных методик преподавания иностранных языков. Например: *За всю историю человечества было разработано великое множество различных образовательных методик. Поначалу все способы обучения иностранным языкам заимствовались из программ, разработанных для обучения так называемым "мертвым языкам" - латыни и греческому, в рамках которых практически весь образовательный процесс сводился к чтению и переводу* [Комаров 2000].

В этом случае для англоязычного научно-педагогического текста более характерным является употребление прошедшего времени в контексте определённой образовательной ситуации, зачастую описывающей личный опыт автора. Например: *When we **entered** the teaching profession in the mid-seventies, one of us in a large, northeastern, private, research institution and the other in a large, southern, public research institution, the students in our classes **were** very different from the ones who fill them today* [Patrick F. Bassett 2000].

Форма будущего времени глагола, обозначает действие, последующее по отношению к моменту речи. В корпусе научно-педагогических текстов эта временная форма является

наименее распространённой. В процентном отношении доля глаголов в будущем времени составляет 3% в русском корпусе, и 1,1% в английском корпусе. Например: *Student Objectives. Students will: explore the connection with between letters and letter combinations (graphemes); explore a variety of strategies to spell the sound words; compose books that focus on sound words* [Hacker 2004].

Незначительная доля употребления будущей формы глагола связывается с особенностями реализации в научно-педагогических текстах информативной функции и функции трансляции информации об уже проведённых исследованиях, проверенных выводов, обоснованных заключений. Однако выявлены языковые репрезентации формы будущего времени в контексте прогнозирования педагогической ситуации, выводов о вероятности того или иного педагогического события. Например: *In all likelihood, a grumpy and severe teacher will produce grumpy and severe or refractory students* [Thanasoulas 2004]. *Во время подготовки к First Certificate in English (FCE) учащемуся предстоит овладеть не только навыками восприятия письменной и устной речи, не только лексикой и грамматикой языка...но и научиться активно пользоваться языком в устной и письменной форме, готовясь к интервью и сочинению* [Городецкая 2003].

Использование повелительного наклонения как способа выражения просьбы, приказа говорящего или побуждения к совершению действия не является основной языковой репрезентацией объективной модальности в исследуемом типе текста. Доля предложений в форме повелительного наклонения составляет 0,8% в русском корпусе, и 1% в английском корпусе.

Выявлено, что употребление повелительного наклонения ограничено определенным контекстом – авторы используют формы повелительного наклонения только лишь при описании методических приёмов, языковых упражнений, примеров выполнения различных заданий. Например: *д) прослушайте текст и скажите, что в нем говорилось о ...; е) найдите русский /английский эквивалент следующих слов в параллельном столбце...* [Аветисова 2001]. *Before giving students the list, ask them to write down any words they think they mispronounce... Give students the phonemic transcriptions of the words* [Kern 2005].

Установлено, что для выражения повеления, пожелания, относимых к 3-му лицу, используется форма изъявительного наклонения в сочетании с частицами «*да*», «*пусть*», «*пускай*» и глаголом «*let*» в английском языке. Например: *Пусть читатель не думает, что ему будет предложена здесь чудодейственная пилюля, проглотив которую, и не тратя время и силы, он вскоре будет в совершенстве знать язык и пользоваться им свободно* [Краснов 2004]. *Rather I let them read, let them write, and let the art come as it will* [Robb 2001].

Употребление глаголов в форме сослагательного наклонения, входящего в грамматическую триаду наклонений, определяемых в качестве грамматических способов выражения отношения действия к действительности с точки зрения говорящего, в научно-педагогических текстах составляет лишь малую долю от остальных языковых репрезентаций в научно-педагогическом тексте. Так, например, в англоязычном корпусе эта цифра не превышает 0,3%. В русскоязычном корпусе количество предложений в форме данного наклонения оставляет 0,6%.

Установлено использование форм сослагательного наклонения для выражения различного рода размышлений, в частности, об открывающихся новых методических возможностях. Это, несомненно, делает научно-педагогический текст более ярким с точки зрения стиля, и в конечном итоге помогает автору глубже раскрыть свои идеи, заставить читателя задуматься о существующих проблемах в сфере методики преподавания иностранных языков и педагогической ситуации в целом. Например: *If the writing teacher had the power to make students write and read about practically anything, what then would be the most important things for them to write and read?* [Clandfield, Tennant 2001]

Номинативные и безличные предложения составляют наименьший процент от общего числа предложений - 1% в русскоязычном корпусе и 0,7% в корпусе английских научно-педагогических текстов. Тем не менее, определённая закономерность использования данных предложений позволяет нам отнести их к периферии языковых репрезентаций модальности.

Установлено, что специфика научно-педагогического текста определяет особый тип номинативных предложений, а именно – названия упражнений и отдельных методических рекомендаций по их выполнению, названия отдельных информативных блоков, определения педагогических терминов. Например: *Приоритетные модули, выделенные учителями: Педагогический менеджмент. Формирование и развитие речевых навыков и умений. Оценка учебных материалов/учебно-методических комплексов по предмету* [Аверина 2000]. *Анализ - это грамматический разбор основных конструкций, словообразовательных элементов, тренинг новой лексики* [Рябов 2001].

Анализ материала исследования позволил выявить, что для англоязычного научно-педагогического текста характерно использование номинативных предложений при перечислении видов учебной деятельности, если автор заинтересован в привлечении внимания читателя к предлагаемым методическим приёмам. Например: • **Personal lists.** *Before giving students the list, ask them...* • **Decoding.** *Give students the phonemic transcriptions of the words* [Clandfield, Tennant 2001].

Как и для русского, так и для английского научно-педагогического текста, характерно использование номинативных предложений для выделения этапов деятельности преподавателя и учащихся. Номинативное предложение несёт в данном случае основную смысловую нагрузку последующего сообщения. Зачастую подобные предложения выделяются отдельной строкой. Например: *The Noticeboard. Designate one wall as The Noticeboard. Ss write up thoughts, funny sayings, gossip – making writing English fun. Journal entries. Ask learners to keep an English journal or diary* [Clandfield, Tennant 2001].

Анализ текстового материала по научно-педагогической проблематике позволил установить, что в качестве безличных предложений в русскоязычных научно-педагогических текстах выступают простые односоставные предложения со сказуемым. Важно отметить, что сказуемое в предложениях этого типа, как правило, называет действие или состояние, которое представлено без участия субъекта действия (подлежащего). Например: *Первый инстинктивно использовал правильные стратегии, а у другого таких интуиций не оказалось, и человека, который бы подсказал и подобрал правильные стратегии тоже не оказалось* [Бажин 2003].

В безличных предложениях и безлично-инфинитивных проявляются частные модальные значения предположительности, целесообразности, нецелесообразности, сомнения и др. Например: *Разве не столь важно формировать личность ученика в условиях современной школы?* [Рябов 2001] *Можно ли доверять современным технологиям?* [Уланова 2000]

При наличии в предложениях вводно-модальных слов или модальных частиц в них легко проявляется субъективная модальность (значения уверенности, неуверенности, сомнения, возможности, невозможности и некоторые другие). Например: *Конечно, избравшему интензив не получить удовольствие от чтения Байрона в подлиннике, но ведь и цели этого курса совсем иные* [Уланова 2000].

Безличные предложения, как и безлично-инфинитивные, в текстах научно-педагогической тематики имеют полную временную парадигму, основным способом выражения синтаксического времени в них является морфолого-синтаксический. Это, вероятно, обусловлено наличием глагольной связки *быть* в безличной форме, которая может употребляться в прошедшем, настоящем и будущем времени. Например: *Сейчас нас все меньше пугает огромная крепость под названием "Иностраный язык", на вершине которой гордо реет флаг (чаще всего британский)... Есть над чем подумать* [Аверина 2000]. *Такое положение вещей часто и отпугивает многих молодых учителей,*

они боятся затратить усилия на новый метод, который не работает. Тут **было** о чем задуматься [Бажин 2003].

В рамках научно-педагогического текста, как показал анализ материала исследования, объективная модальность реальности обнаруживается в повествовательных предложениях. При этом важно отметить, что, как правило, главный член этих предложений выражен глаголом в форме настоящего, прошедшего или будущего времени изъявительного наклонения. Например: *В данное время перед нашими учениками не существует проблемы поиска учебного пособия* [Бажин 2003]. *Всем, кому захочется по-настоящему свободно пользоваться языком, должны знать, сколь высок этот айсберг* [Грибанова 2001]. *Для того, чтобы ему хотелось заговорить, ученика постоянно вовлекают в динамику изменяющихся событий* [Аветисова 2001].

Анализ англоязычного подкорпуса научно-педагогических текстов позволил выявить такие безличные предложения, в состав которых входят местоимение **it** в качестве формального подлежащего и глаголы, выражающие сомнение, вероятность, случайность, в качестве глагола-связки. Например: *It appears that synchronous electronic discourse is more efficient in terms of time on task than ordinary classroom discourse, and that a decrease in teacher domination of discussions creates more opportunities for the production of more complex language* [Chun 2004].

Сюда, в частности, относятся предложения с такими безличными оборотами, как *it seems* *кажется*, *it appears* *по-видимому, очевидно*; *it happens* *оказывается*. Например: *A situation where the school has no lighting or heating, and classrooms are packed with a great number of students, it seems that the teacher is unable to familiarize himself...* [Kern 2005]

**Третья глава** представляет собой анализ языковых репрезентаций субъективной модальности, в ней дается описание разноструктурных средств выражения субъективной модальности в научно-педагогическом тексте и лингвистическая интерпретация результатов исследования.

Сегментация таких языковых репрезентаций субъективной или авторской, модальности научно-педагогического текста, как модальные глаголы, модальные слова и частицы, вводные слова, слова категории состояния и их анализ на основе критерия частотности [Серикова 2001], позволил распределить их на ядерные и периферийные единицы [Беляева 1990: 159; Селезнева 1999].

В качестве ядерной части из всей совокупности средств языкового выражения субъективной модальности научно-педагогического текста как категории, устанавливающей непосредственную связь между языком (средством коммуникации) и самим процессом общения, выступают такие средства модальной оценки, как модальные

глаголы, играющие особую роль в процессе обмена научно-педагогической информацией и профессионального общения [Комова 1987:144; Балли 1955].

Вошедшие в ядро языковых репрезентаций субъективной модальности модальные глаголы представлены 4524 единицами (70 %). Это как личные, так и безличные предикаты, сочетающиеся с субъектным инфинитивом и отражающие целенаправленную деятельность от замысла к осуществлению замысла (Чернова С.А., 1997). Например: *We **might ask** whether distance education theory has captured the full range of possibilities made available by the rich and diverse developments in the field of communications and information technology?* [Clandfield, Tennant 2001]

Установлено, что выявленные модальные глаголы, неоднородны по ряду признаков, прежде, по признаку частоты употребления в текстах научно-педагогической тематики. Это позволило классифицировать языковые репрезентации модальности, представленные модальными глаголами и объединить их в группы высокочастотных, среднечастотных и низкочастотных глаголов.

К высокочастотным отнесены только те модальные глаголы, которые имеют 300 и более словоупотреблений. Это такие модальные глаголы, как «*can*» (969 словоупотреблений), «*could*» (367 словоупотреблений), «*may*» (331 словоупотребление), «*might*» (332 словоупотребления), «*should*» (331 словоупотребление), «*need*» (310 словоупотреблений), «*want*» (257 словоупотреблений). Например: *By recognizing the heterogeneity of basic writing at any given time and place, teachers **can** draw on the full range of positions and forces—dominant, alternative, and oppositional as well as residual or emergent—with some of which we might align ourselves and with all of which we **must** contend* [Thanasoulas 2004].

Среднечастотными являются модальные глаголы с частотой словоупотреблений от 300 до 100. Это такие модальные глаголы, как «*must*» (198 словоупотреблений), «*to have to*» (162 словоупотребления), «*seem*» (161 словоупотребление). Например: *While the nation works to "leave no child behind" in poor and underperforming schools, we **must** be equally concerned about our best-performing schools, public and private* (Patrick F. Bassett, 2000). *You **have to** be clear in your mind as to what you **want** to do and what you **have to** do as a teacher, student, mother and wife, but do remember that timelines are not meant to be broken!* [Nasreen 2004]

К низкочастотным модальным глаголам мы отнесли единицы с частотой менее 100 словоупотреблений. Это такие модальные глаголы, как «*to be able to*» (74 словоупотребления), «*to be to*» (60 словоупотреблений), «*to wish*» (40 словоупотреблений), «*ought to*» (6 словоупотреблений), «*dare*» (3 словоупотребления). Например: *Arielle, for*

one, says that because Halpin is **able to** step so easily into kids' shoes, "we can learn and have fun at the same time." (Rich Shea, 2003) Because a curriculum of sustainability **is to be** inherently holistic and cross-disciplinary, it will require not that we reject specialization per se but that we stop fetishizing specialization and stigmatizing the "generalist." (Patrick F. Bassett, 2000)

Осуществленный анализ показал, что в условиях научно-педагогического контекста модальные глаголы могут выражать разные значения. Они связаны с их объективным и субъективным употреблением и с объективной и субъективной модальностью [Зверева 1979:79].

Исследование показало, что специфика научно-педагогического текста, связанная с его содержательной тематикой и спектром обсуждаемых вопросов, создаёт специфический контекстный фон для языковой реализации модальных глаголов. Например: *One **might look** to the SLA research that has used computer-assisted materials for developing experimental language learning tasks and for gathering performance data, but with some exceptions* [Craven 2005].

Установлено, что реализация языковых репрезентаций субъективной модальности в научно-педагогическом тексте затрагивает широкий спектр разнообразных значений, охватывая практически весь процесс обучения и преподавания иностранных языков в школе, вузе, специализированных курсах. Так, в частности, модальные глаголы реализуют значения, связанные с описанием навыков, умений учащихся, их способностей к совершению различных действий, характеризующих процесс изучения иностранного языка. Например: *Вы **должны** пользоваться языком, не замечая его самого, вы **должны** решать практические задачи с помощью языка, и он не **должен** вам мешать при этом. Вы **должны** уметь быстро и правильно сказать человеку то, что вам требуется по ситуации* [Комаров 2000]. *To put it simply, Morse argues that we English teachers serve society best when we teach its children to read carefully, speak articulately, and write clearly, because if they **can do** these things, then they can think clearly, too* [Gresswell 2002].

При этом охватывается широкий круг проблем связанный, как с индивидуальными способностями человека к изучению иностранного языка, так и те умения и навыки, которыми он должен обладать, владея иностранным языком на определённом этапе обучения. Сюда также входит качественная и количественная оценка знаний учащихся, вопросы контроля и тестирования. Например: *By the 2005-06 school year, states **must** begin testing students in grades 3-8 annually in reading and mathematics. By 2007-08, they **must** tests students in science at least once in elementary, middle, and high school. The tests **must** be aligned with state academic standards. A sample of 4th and 8th graders in each state **must** also*

*participate in the National Assessment of Educational Progress testing program in reading and math every other year to provide a point of comparison for state test results [Chun 2004].*

Реализация модальных глаголов в научно-педагогическом тексте затрагивает также деятельность преподавателя – с одной стороны, его компетентность, наличие методических и дидактических основ преподавания иностранного языка, знаний, достаточных для того, чтобы определить какой языковой материал, в какой форме и в каком объёме должен быть предъявлен учащимся. С другой стороны, не обходится вниманием проблема некомпетентности преподавателей, незнания современных методик преподавания. Например: *At the same time, this fundamental shift in focus reveals the challenge facing distance education theorists if they **are to remain relevant and broaden their influence in the adoption of new and emerging distance learning approaches and technologies*** [Palmberg 2003].

Реализация модальных глаголов научно-педагогических текста, как правило, не несёт строгой категоричности, а имеет скорее предупредительный характер. В частности, в случае их употребления в контексте, связанном с методикой преподавания иностранных языков, реализуется целый ряд разных по семантике глаголов, которые могут указывать на точное выполнение методических указаний, или, наоборот, вариативность в использовании предлагаемых упражнений. При этом модальные глаголы долженствования реализуются при описании методик преподавания иностранного языка для оформления чёткой инструкции, как именно нужно выполнять то или иное упражнение. Например: *Обе группы **должны** вспомнить картинки, с которыми они работали* [Ужахова 2003].

Отмечено, что функционирование в научно-педагогическом тексте модальных глаголов, выступающих в качестве ядерных языковых репрезентаций субъективной модальности, связано с их ролью в качестве сигнала субъективного авторского отношения к высказыванию [Шахова, Рейнгольд 1995]. Например, поочередное употребление модального глагола «*can*» в утвердительном и вопросительном предложении позволяет автору научно-педагогической статьи создать ситуацию дополнительного стимулирования к получению знаний. Так, в частности, автор статьи «Dr. Seuss's Sound Words: Playing with Phonics and Spelling» [Garrison 2000] рассказывает о том, что обучение ребёнка фонетике должно начинаться уже с раннего этапа занятий, и стимулирующей базой для этого могут служить звуки, которые дети слышат вокруг себя каждый день. Указывая на способность одного из персонажей книги имитировать животных, учитель может попросить ученика повторить эти звуки. Например: *Mr. Brown **Can** MOO! **Can** You?* [Garrison 2000].



Отмечено употребление авторами научно-педагогических статей, описывающих различные учебные ситуации, модальных глаголов для выражения уступки, использования облегчённых вариантов заданий при условии сложности его первоначального варианта. Например: *Ask all the Bs to write down a true sentence about themselves using the target grammar... if necessary you **could** provide a sentence stem for them to complete...* [Thornbury 2003].

Материал исследования позволил выявить довольно значительное число сочетающиеся с тем или другим членом предложения или с предложением в целом и формирующие в таких сочетаниях различные субъективно-модальные значения глагольных словоформ, наречий, глагольных и наречных фразеологизированных соединений. Например: ***Хорошо**, если у человека есть склонность к преподаванию* [МакДональд 2001]. *Если написать формулу, по которой подсчитывать успехи в обучении, то одним из главных коэффициентов в ней, **конечно же**, будет величина интереса к этому предмету, желание его изучать* [Ситнов 2001].

Анализ языковых особенностей средств выражения субъективной модальности в корпусе научно-педагогических текстов, выступающих в качестве хранилища научно-педагогической информации по проблемам преподавания иностранных языков в современных социально-исторических условиях [Русецкий 2000:84] основывался на ряде обстоятельств. В частности, на рассмотрении языка как одного из многочисленных факторов, способствующих реализации эффективной научно-педагогической коммуникации, и выявлению общих тенденций современных педагогических феноменов, так и различий их в понимании и оценке, связанных с существованием специфических для каждой педагогической культуры способов их кодирования [Богданова 2005]. Например, отмечено, что даже при наличии более или менее идентичного опыта, англоязычные и русскоязычные преподаватели иностранных языков по-разному воспринимают и оценивают одни и те же педагогические события, процессы и феномены.

Анализ выявляет ряд совпадающих сфер средств выражения модальности научно-педагогических текстов в русском и английском языках, что свидетельствует о универсальном характере этой текстовой категории. Хотелось бы отметить в этой связи, что как авторы англоязычных, так и русскоязычных научно-педагогических статей полагают, что любая педагогическая среда складывается под влиянием многих факторов, в том числе, идеологических предпосылок, учебного заведения, преподавателей, но, тем не менее, главным в этом списке всегда останется ученик. Это, в свою очередь, находит отражение в использовании идентичных языковых средств выражения модальности. Например: *While no course is a tabula rasa—like any classroom environment, the territory of*

*the writing workspace is shaped by a host of ideological impulses swirling around the professor, the institution, the students, the local region, and other involved parties—students in composition classes play an **obviously** greater role in that interior decorating...*[Good 2001]. Мотивация является, **пожалуй**, наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности учения в целом и изучения иностранных языков, в частности [Кравченко 2001].

Отмечен ряд не пересекающихся областей, интерпретация которых имеет особую значимость для понимания долговременных тенденций развития языковых репрезентаций модальности в целях осуществления эффективной коммуникации представителей различных педагогических культур и научно-педагогических традиций, полной и достоверной передаче научно-педагогической информации.

В частности, описывая опыт переписки с помощью электронной почты, автор русскоязычной статьи прибегает к использованию модальных слов, выражающих субъективную оценку процесса обмена электронными письмами с целью повышения разговорных компетенций, а также оценку предпосылок, необходимых для успешного осуществления этого процесса. Так, по мнению автора публикации, важным аспектом современной образовательной деятельности и успешного педагогического процесса большое значение имеет информационная и ресурсная поддержка. Например: *Школьный Интернет - избавляет от потери времени при загрузке сайтов, так как у нас связь, к сожалению, не прочная и не быстрая (рисунки, фото загружаются долго) - выгоднее экономически - учитель более качественно **может** подготовиться к уроку, просматривая неоднократно материал из сети...* [Корниенко 2001].

В то же время авторы англоязычных научно-педагогических публикаций в своих статьях обсуждают несколько иные возможности интернета, как, например, связь с коллегами, психологическая поддержка, общение со своими студентами. Например: *A growing number of teachers are connecting in virtual staff rooms... Teachers, Ristow explains, "have such a limited amount of time to interact with other adults during the day that we are hungry for it during our off hours. "Apparently so. The popularity of Teachers.net and other Web sites that offer chat rooms for educators is soaring. "Early in 1998, when I scheduled the first professional-development chats, I was happy to be **able to** say we were logging more than 3,000 user sessions a day," recalls Kathleen Carpenter, director of promotions and professional development for Teachers.net [Steinberg 2005].*

Как видно и вышеприведенного примера, субъективная оценка автора статьи возможностей интернета в создании так называемой «виртуальной учительской» выражается за счет использования нескольких разноуровневых языковых репрезентаций модальности. При этом оценочные суждения, как субъективного, так и субъективно-

объективного плана, характерные для научно-педагогических текстов, могут выступать в качестве положительного или отрицательного суждения о том или ином факте, феномене или процессе педагогической действительности и закрепляться закрепляется разноструктурными языковыми репрезентациями модальности. Это, несомненно, связано с особенностями отражения каждым естественным языком способа восприятия и организации научно-педагогической действительности, которые в каждом языке отчасти универсальны, отчасти национально-специфичны [Апресян 1995:37-67].

**В заключении** представлены основные выводы, полученные в результате исследования.

В целом исследование показало, что в процессе научного обмена информацией, закреплённой в научно-педагогических текстах, особая роль принадлежит средствам модальной оценки, выражаемых системой разнообразных языковых средств модальности как категории, устанавливающей непосредственную связь между языком (средством коммуникации) и самим процессом общения.

Установлено, что ядро языковых репрезентаций объективной модальности представлено глагольной категорией наклонения, при этом периферия заполняется безглагольными, номинативными и безличными предложениями в англоязычных и русскоязычных научно-педагогических текстах. Анализ коммуникативной значимости языковых репрезентаций как средств выражения субъективной модальности в научно-педагогических текстах позволил установить, что субъективная модальность как текстовая категория представлена более широко, чем объективная модальность.

Выявлено, что в научно-педагогических текстах на русском и английском языках в качестве ядра языковых репрезентаций субъективной модальности выступают разнообразные модальные глаголы. Им свойственны характеристики, связанные с их функционированием в качестве сигнала субъективного отношения автора к изложению педагогических феноменов, идей, процессов; способа выражения субъективного авторского отношения и ряда специфических объективных закономерностей современных педагогических процессов. При этом периферия языковых репрезентаций субъективной модальности представлена модальными словами, словами категории состояния и модальными частицами.

Выражая разнообразные отношения говорящего к педагогическим процессам и событиям, феноменам, имеющим место в образовательной среде, языковые репрезентации модальности в анализируемых русскоязычных и англоязычных текстах, с одной стороны, являются ярким средством выражения авторской модальности, а, с другой стороны, подчёркивают своеобразие научно-педагогического текста. Функционально важным

является использование языковых репрезентаций модальности, как в русском, так и в английском языках при описании конкретных образовательных ситуаций, подтверждении истинности утверждаемого автором сообщения, привлечения внимания читателя к сообщаемому, а также уточнения или выделение определённых педагогических фактов, феноменов, процессов в ряду равнозначных.

Установлено, что специфика использования языковых репрезентаций субъективной и объективной модальности в русском и английском языках и их лингвистическое разнообразие связаны с национально-культурным своеобразием исторически сложившихся и закреплённых в каждом конкретном языке педагогических феноменов и процессов, а также способов их языковой фиксации и трансляции. Выявлена значимость языковых средств реализации модальности в осуществлении эффективной передачи научно-педагогической информации. Отмечено, что в современных условиях расширяющейся межкультурной коммуникации и диалога культур умение отслеживать и правильно оценивать основные закономерности и особенности речевой жизни общества в данный момент становится особенно важным. В контексте процесса научно-педагогического общения и взаимодействия научно-педагогическая коммуникация рассматривается как контекстно-связанная форма обмена мыслями, сведениями, идеями между двумя или более сторонами. В этой трактовке заложен не только субъективный характер коммуникативной деятельности, но и среда ее реализации, в качестве которой выступает язык.

**В приложении** приводятся данные, иллюстрирующие результаты исследования.

**Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:**

1. Золотова Н.С. Проблема исследования национально-специфических языковых особенностей в научно-педагогической статье // Гуманитарные и социально-экономические науки. - Ростов-на-Дону, №2, 2006. с.45-55.
2. Золотова Н.С. Функциональные особенности языковых репрезентаций субъективной модальности научно-педагогического текста. // Гуманитарные и социально-экономические науки. - Ростов-на-Дону, № 5, 2006. с. 292 – 297
3. Золотова Н.С. Лексические и грамматические средства выражения субъективной модальности в научно-педагогическом тексте (на материале английского и русского языков) // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения. Ч. II. - Таганрог, 2005, с. 223 – 226.
4. Золотова Н.С. Субъективная модальность научно-педагогического текста (на материале английского и русского языков) // Язык. Дискурс. Текст. Ч.II. - Ростов-на-Дону, 2005, с. 91- 94 .

5. Золотова Н.С. Категории текста в современной лингвистике // Современная наука глазами молодых учёных. - Ростов-на-Дону, 2005, с. 54-63.
6. Золотова Н.С. Компьютерный анализ текста (на основе программы TextAnalyst) // Актуальные проблемы современной лингвистики. - Ростов-на-Дону, 2005, с. 182 – 184.
7. Золотова Н.С. О некоторых компьютерных методах обработки языковых данных // Словесность: традиции и современность. - Ростов-на-Дону, 2006, с.204-206.
8. Тузлукова В.И., Золотова Н.С., Пушкина Н.А. О некоторых структурных особенностях английской научно-педагогической статьи // Единство системного и функционального анализа языковых единиц. Материалы Международной научной конференции. Вып. 9, ч. II. - Белгород, 2006. с. 219- 222.
9. Тузлукова В.И., Золотова Н.С., Пушкина Н.А., Лёвочкина Е.А. Использование компьютерных программ в лингвистических исследованиях // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации. - М., МГУ, 2006. с. 138-144